



La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos

Academic writing: 30 usual mistakes and how to tackle them

Javier Ernesto Bassi Follari

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

En este trabajo discuto 30 errores habituales en la escritura académica, presentes en textos de estudiantes, tesis y algunos/as académicos/as. A nivel teórico, distingo entre una escritura conscientemente refractaria a las normas lingüísticas, que opera como una declaración política, y otra simplemente errónea, que expresa desconocimiento de tales normas. Observo que dicho desconocimiento es esperable dada la virtual ausencia de la escritura académica en la formación universitaria regular. Tanto en el caso de la declaración política como en el del desconocimiento y desde una postura epistemológica antirrepresentacionista, sostengo que, dado que las teorías (y, por tanto, el mundo científicamente concebible y concebido), existen en y por la escritura académica, todo esfuerzo en dirección de la corrección en la expresión es positivo. Finalmente, presento y comento 30 errores habituales extraídos de la casuística de que dispongo y de la consulta de textos normativos.

Palabras clave: **Escritura académica; Escritura científica; Texto académico; Tesis**

Abstract

On this paper I discuss 30 usual mistakes found in academic writing within texts written by students, master or PhD candidates and junior academics. From a theoretical standpoint, I tell self-consciously disobedient-to-norms writing (that can be considered a political statement) from simply improper writing (that signals ignorance of such norms). I argue that, given the lack of training in academic writing in the course of most college careers, such ignorance should not come as a surprise. Both as a political statement and as a symptom of ignorance of linguistic norms and from an epistemologically antirealist standpoint, I argue that since theories (and, therefore, the world as something scientifically conceivable and actually conceived) exist within and through academic writing, every effort towards proper writing is valuable. Finally, I list and discuss 30 usual mistakes taken from the casuistry that I have gathered over the years and from books on normative talk and writing.

Keywords: Academic Writing; Scientific Writing; Academic Text; Thesis

Introducción

He trabajado como profesor guía en el diseño de proyectos de tesis y en la realización de tesis durante siete años. Por tanto, he leído muchos textos en sus diferentes etapas: desde que son apenas un manojito informe de

ideas a tesis terminadas. Adicionalmente y como todo/a académico/a, leo, comento y evalúo la amplia gama de trabajos que va de un modesto ensayo, compuesto por un/a estudiante en sus primeros años de carrera universitaria, a futuros artículos científicos en

proceso de evaluación por pares, escritos —generalmente aunque no exclusivamente— por académicos/as en diversos estadios de su desarrollo profesional.

A través de ese incesante ejercicio de lectura atenta he detectado ciertos errores habituales. Suelo comentarlos, en el texto o en clase, y muestro cómo abordarlos. Particularmente cuando los/as autores/as son estudiantes o tesisistas, se trata de cuestiones bastante básicas, más propias del uso del castellano que de la escritura académica. De todas maneras, no es inhabitual encontrar errores similares en borradores de artículos científicos y aún en artículos o libros ya publicados, aunque, en estos casos, suele tratarse de errores menos evidentes. En efecto, es usual saber que *statu quo* se escribe en cursiva pero no tanto que no se escribe *status quo*; es común ignorar que palabras aparentemente solemnes como *institución* o *usted* no se inician con mayúscula pero lo es aun más que se escribe «3 km» y no «3 kms.» o «3 kms», etc.

Es por ello que, a medio camino entre el altruismo y el egoísmo, he escrito este artículo. Lo compuse, mayormente, con base en la casuística de errores que he ido compilando a lo largo de los años, pero también con base en dos textos cuya intención (normativa) es la misma aunque, claro está, difieren sustancialmente en ambición y alcances: el *Diccionario panhispánico de dudas* (Real Academia Española, 2005) y *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual* (Gómez Torrego, 2006/2007).

Concretamente, el grueso del artículo consiste en la presentación de 30 errores habituales en la escritura académica y en sugerencias acerca de cómo abordarlos. Sin embargo y dado que considero, como se verá, que es indispensable situar cualquier serie de recomendaciones en un marco de referencia teórico y político que opere como su justificación, presento en primer lugar algunas consideraciones acerca de la relación lenguaje-mundo en general y acerca de la escritura académica y su normatividad asociada en particular.

Antes de pasar a tales consideraciones y para cerrar esta introducción, quiero mencionar que, si bien este artículo está dirigido mayormente a tesisistas, creo que será útil para

cualquiera que desee mejorar su escritura académica.

Breve nota terminológica... y política

Prefiero la expresión «escritura académica» a «escritura científica». Explico mis razones.

En primer lugar, no todo texto académico puede considerarse «científico» (al menos no en el sentido más conservador de «científico»). Pienso en el «modesto ensayo» que mencioné antes, pero también en monografías, informes de diverso tipo, reportes de prácticas, incluso actas de reuniones, etc., que son producidos como parte de la actividad académica de estudiantes y profesores/as. Aunque tales trabajos no provienen de una actividad canónicamente «científica», es evidente que sí provienen de una actividad en la que se estimula *una forma particular de hablar y escribir acerca del mundo* (lo que, como veremos, Ludwig Wittgenstein llamó *juego de lenguaje*). Concretamente, se promueve una escritura más rigurosa y técnica que el habla o la escritura coloquiales, al tiempo que se sanciona su inobservancia. Este proceso —que combina la promoción de ciertas formas y la sanción de las desviaciones— deriva de comprender la práctica de la comunidad académica como sujeta a una normatividad específica, aunque cambiante y nunca del todo acordada (Bassi, 2015), cuya pervivencia depende de su reproducción, es decir, de la incorporación de nuevos/as integrantes que se conformen mínimamente a tal normatividad. Esto podría entenderse como un proceso de socialización a la subcultura académica en los términos que proponen Berger y Luckmann (1967/2008). En consecuencia, entiendo que son textos «académicos» los que emergen de esa práctica y observan, en mayor o menor grado, su normatividad asociada, independientemente de su «cientificidad».

En segundo lugar, el carácter «científico» de un escrito es altamente discutible (por eso escribo la familia de palabras de *ciencia* entre comillas). Es un tema que excede con mucho las intenciones de este escrito y que he tratado con detalle en otra parte (Bassi, 2015), pero si se entiende la ciencia como una práctica social (Barnes, 1974; 1985/1987; Bloor, 1976/2003; Latour, 1987/1992; Latour y Woolgar, 1979/1986; Woolgar, 1988/1991) y, por tanto, *contingente*, es difícil precisar qué significa que un texto sea «científico» (o, me-

jor, es tan difícil como precisar qué es la ciencia). Esto, insisto, si se comulga con la idea de que la ciencia es una práctica social y no una actividad extramundana, es decir, trascendente e inmutable (en cuyo caso sería muy fácil precisar qué es un texto «científico»: bastaría con certificar que proviene de tal actividad). Así, debido a que juzgo problemático establecer la «cientificidad» de un texto más allá de unas condiciones sociohistóricas determinadas, evito el término «escritura científica».

Por lo dicho, uso aquí el término «escritura académica», aunque he conservado, como se puede observar más arriba, el término «artículo científico». Lo hago porque considero que el hecho de que un texto académico sea formalmente publicado supone un alto nivel de legitimación académica y social. En la línea de considerar la ciencia como una práctica social, podríamos afirmar que el carácter científico de una afirmación como «El tungsteno es un metal» no es precisable al margen de las normas, más o menos aceptadas por una comunidad científica dada, que prescriben qué es válido invocar como prueba (Wittgenstein, 1969/2000). De este modo, se podría decir de la científicidad de la escritura lo mismo que William James (1907/1997, p. 55) dice de la verdad: que es algo que «acontece a una idea» y no «una propiedad inherente a ella». Así, quienes pretendan que eso «acontezca» a su escritura, es decir, que sea tenida por «científica», deberán observar regulaciones de todo tipo. Tales regulaciones no son universales sino que varían de un contexto a otro (el uso exigido o rechazado de la voz pasiva es un buen ejemplo de la falta de acuerdo), aunque eso no las hace menos poderosas en su capacidad de producir una conducta conformista.

Retomando la expresión «artículo científico», diría que el hecho de que un texto sea formalmente publicado, si bien no garantiza Objetividad ni Eternidad, constituye, en nuestra cultura, el límite socialmente máximo de legitimación (al menos en el caso de publicaciones rigurosas y, cuando más no sea, para una parte de la comunidad científica). Podría entenderse dicho límite como el extremo superior de una escala de factualización socialmente percibida (Potter, 1996/2006), es decir, una escala que establezca cuán cerca está una afirmación de ser considerada como

representante de un hecho (*fact*). En consecuencia, creo justo afirmar que un artículo publicado es científico (sin comillas) en la medida en que ha «pasado todos los filtros» y ha sido socialmente legitimado como tal.

Como puede observarse, en este caso la científicidad de una afirmación o conjunto de afirmaciones *es la resultante de un proceso social* y no una cualidad intrínseca de tal afirmación o conjunto de afirmaciones. Formados/as en las ideas de *objetividad* y *verdad* como norte de la tarea de investigar, este criterio parece poca cosa, pero creo que, en tanto seres humanos, no podemos acceder a otra noción de *cientificidad*. Es decir, nos está vedado un criterio que aluda a una cualidad intrínseca del conocimiento (que nos permitiría establecer el *límite de demarcación* que divida claramente la ciencia de la no-ciencia), sino que sólo podemos juzgar la científicidad atendiendo al proceso mediante el cual tal conocimiento es producido.

Para cerrar este punto, aclaro que soy perfectamente consciente de lo discutible (y discutido) de mis supuestos y referentes teóricos. Por eso, aquello de «*y política*» en el subtítulo: detrás de algo tan aparentemente inofensivo (técnico) como unas definiciones, se esconde, se confiese o no, una *episteme* de reverberaciones epistemológicas, éticas y políticas.

Las palabras y las normas

Puede que los términos «errores», «normativa» y «correctamente» disparen algunas alarmas. Los tres aluden a la existencia de una forma correcta de escribir, aparentemente representada por la Real Academia Española y respecto de la cual todas las demás formas deben juzgarse o a la cual deben conformarse. *No es una cuestión menor*: como espero que quede claro, se trata de una discusión política —no técnica o, al menos, no sólo técnica— y, si me permiten, geopolítica.

En este sentido, podría legítimamente preguntarse: «¿qué es un error?» y «¿quién o qué determina que lo es?». Son preguntas válidas y sus respuestas no son en absoluto evidentes. De hecho, hay quienes han presentado como difusa la frontera entre la escritura de ficción y la reconocida como «científica» (Locke, 1992/1997), haciendo así aún menos claro qué significa escribir «científicamente». En efecto: ¿no toma, acaso, la escritura académica

elementos —tales como un guion narrativo discernible y cierta tensión dramática— de la escritura de ficción? Y más provocativamente: ¿no debería tomar aún más? Alfredo González-Ruibal (2006) opina que sí: propone una (para mí) insospechada «arqueología narrativa» (p. 242) que saque a la arqueología española de la completa irrelevancia social. Dice el autor (p. 245):

[La arqueología] debe tratar de contar el pasado de una forma narrativa, con todo lo que ello implica desde un punto de vista literario. Si hacemos esto, será más fácil que la arqueología deje de verse como una ciencia inútil, esotérica y apartada de la realidad. Se trata, en definitiva, de hacer de nuestra disciplina una práctica comprensible y necesaria.

También hay quienes han sugerido formas experimentales de escritura como los/as proponentes y defensores/as de la «etnografía experimental» (Reynoso, 2003, p. 36). El autor comenta etnografías escritas «en términos de retórica de la magia» (p. 36), «en autoría conjunta» (p. 36) u otras en las que el/la lector/a «debe “ayudar” en el proceso de interpretación» (p. 37). Otra vez, estas estrategias dificultan un juicio categórico acerca de qué es escribir «científicamente»: me pregunto si el texto de los informes etnográficos no podría acabar tomando forma de cola de ratón, como aquel famoso pasaje de *Alicia en el país de las maravillas*.

Finalmente, hay quienes han cuestionado la arquitectura del discurso científico mismo: el movimiento feminista y el enfoque de género, en relación sinérgica, han visibilizado las formas de escritura machista, desde aparentes detalles como utilizar la expresión «el hombre» en lugar de «las mujeres y los hombres» (o en lugar de «la humanidad») hasta la virtual ausencia de mujeres en la historia y muy particularmente en la historia de la ciencia (Harding, 1987). Volveré a este asunto luego.

Es evidente que estos esfuerzos hacen borroso el límite entre «lo correcto» y «lo incorrecto» en términos de escritura. En ocasiones defendiendo que tal o cual forma no tiene por qué considerarse incorrecta (es el caso del uso de la voz activa en los textos académicos) o cuestionando las razones por las que tal o cual forma llegó a considerarse incorrecta o se mantiene en ese estatus (es el caso del uso de la expresión «el hombre» que mencioné antes).

Así las cosas y en la línea del apartado anterior, no es lícito prescribir sin más: «Esto se hace así». Es necesario confesar supuestos y puntos de referencia teóricos. En este caso, mínimamente, aclarar qué función espero que cumpla este trabajo y qué entiendo por «error». No hacerlo constituiría un intento, no por burdo poco común, de hacer pasar una versión particular por la única posible.

No daré rodeos: la intención de este texto es *normativa*, es decir, represiva. Lo considero como un elemento de lo que Michel Foucault llamó «micropenalidad» (1975/2005, p. 183), es decir, de los «procedimientos sutiles» (p. 183) orientados a (re)conducir la conducta (en este caso, académica) de las personas. Por otra parte, juzgo que la autoridad legítima para establecer la norma (y, consecuentemente, qué constituye una falta) para la escritura castellana es la Real Academia Española (en adelante «RAE») por lo que un error será, *a priori*, cualquier forma de escritura que se aparte de tal norma. (Esto no es del todo así, como quedará claro más adelante al hablar de la idea de *justificación*, pero baste por el momento).

Mi honestidad brutal esconde tres matices importantes. Veamos.

Ser inteligible supone, en alguna medida, ser obediente

Entiendo el lenguaje como un fenómeno psicosocial, es decir, al mismo tiempo un elemento de la estructura social (lo que Ferdinand de Saussure llamó *lengua*) y un fenómeno individual (lo que el mismo autor llamó *habla*). Tiendo a poner el acento en lo primero —la dimensión social—, por lo que el lenguaje toma un carácter ligante: su transversalidad, hasta cierto punto, «nos une» y permite, en un sentido muy concreto, la comunicación.

No iré muy lejos por el sendero parsoniano de la bondad intrínseca del consenso: sólo menciono esto para resaltar el carácter *mayormente colectivo* del lenguaje. Hablar (y, según la propuesta de Vigotski, incluso pensar) nos supone contruidos por un código relativamente común y nos inserta en un horizonte de inteligibilidad (lo que Hans-Georg Gadamer llamó *fusión de horizontes*). Así, considero que hablar es siempre *hablar a otro/a*. (También quizás sea *hablar desde otro/a*). Si se comulga con esto, escribir es escribir para

otro/a y, tarde o temprano, deberemos preocuparnos de aquello que tal otro/a entiende o, incluso, quiere. Así visto, un código lingüístico relativamente común opera como la posibilidad misma de la comunicación.

Soy, insisto, plenamente consciente del aroma funcionalista que despierta el texto en este momento por lo que no iré más lejos. Sólo me interesa destacar que, al menos, *cierto acuerdo es condición de inteligibilidad*. Uno podría, claro, cuestionar cuán amplio es o debería ser dicho acuerdo o, incluso, cómo se llegó a tal «acuerdo». También podría cuestionarse la bondad del acuerdo y el estatus de quienes lo quiebran. Pero es claro que si se pretende ser inteligible, un mínimo de sumisión al acuerdo y ciertas «autoridades» comunes son inevitables. Digo «si se pretende ser inteligible», porque, en sentido estricto, la inteligibilidad no tiene por qué ser el norte de los actos comunicativos.

De hecho, hubo quienes se abocaron a dinamitar las convenciones como una forma de denuncia. Hugo Ball, miembro insigne del dadaísmo, subía al escenario «con unos tubos de cartón azules y resplandecientes» cubriéndole las piernas y «un enorme sombrero cilíndrico» (Elger, 2004, p. 12) y daba inicio a uno de sus recitales:

Gadji beri bimba
Glandridi lauli lonni cadori
Gadjama bim beri glassala
Glandradi glassla tuffm i zimbrabim
Blassa gelassasa tuffm i zimbrabim

En el contexto académico encontramos a los (llamados) «oscuros» (parece no haber «oscuras»): autores/¿as?, cuya intención primordial al escribir no es transmitir económica y llanamente un punto de vista sino, más bien y aparentemente, resistirse a que nos veamos «gratificados con algo de sentido» (Lyotard, 1986/2012, p. 11).

¿Qué tenemos aquí? Yo creo que los dadaístas intentaban dinamitar el orden burgués y combatir el belicismo característico de los gobiernos de su época (hablamos aquí de Europa occidental entre 1916 y 1923). En su faceta artística y filosófica, el dadaísmo pretendía exponer el absurdo esencial de todo criterio estético y desafiar a la *intelligentsia* mediante una producción a contramano: recitado simultáneo de varios poemas diferentes, foto-

montajes, instalaciones y publicaciones periódicas. Las reacciones fueron del lanzamiento de sillas al encarcelamiento de artistas, pasando por la clausura de exposiciones y prohibición de algunas de tales publicaciones.

No es de sorprender: el rechazo a las propuestas contranormativas, tanto en el arte como en la ciencia, es casi un cliché histórico. Al respecto dice Carlos Pérez Soto (1998/2008, p. 180):

Los románticos (para el autor, «los movimientos contraculturales respecto de la racionalidad científica», tales como «el manierismo», «el sturm und drang», «el expresionismo», «el surrealismo» o «el pop art») [...] han sospechado de la racionalidad de la modernidad desde fuera de esa racionalidad. Han hecho opción de ponerse frente a la racionalidad científica al decir: «Nosotros elegimos la poesía, nosotros elegimos el heroísmo, nosotros elegimos la tierra, la autenticidad, el sentimiento, frente a esta racionalidad cosificadora y cuantificadora». Y hay que decir que esos romanticismos han sido arrasados, ridiculizados sistemáticamente por la revolución industrial, reducidos a la locura, a la marginalidad, al alcoholismo. Van Gogh, que se corta una oreja, Hölderlin, que termina en el manicomio, son buenos ejemplos del tratamiento que la modernidad ha dado a sus contraculturas.

En cuanto a «los oscuros» veo algo diferente y quizás más polémico: como he defendido en otra parte (Bassi, 2015, p. 471) tomando palabras de Charles Wright-Mills (1959/2003, pp. 228-229, cursiva en el original):

Me parece que la falta de inteligibilidad por lo general tiene poco o nada que ver con la complejidad de la materia y nada en absoluto con la profundidad del pensamiento. [...] El deseo de prestigio es una razón por la cual el académico cae tan fácilmente en la ininteligibilidad. [...] Para superar la *prosa* [*prose*] académica tenéis que superar primero la *pose* [*pose*] académica.

Independientemente de a qué se atribuya la «oscuridad», resulta claro que ni dadaístas ni «oscuros» escriben como lo hacen *porque no pueden escribir de otro modo*. Más bien, así escriben *porque así quieren escribir* y habrá que discutir qué anima esa voluntad más o menos declarada y más o menos consciente: una voluntad estética, una declaración política, una pose. Como fuere, no es una opción por omisión sino una opción por acción.

Lo que estos dos casos hacen evidente es que sin un cierto —incluso mínimo— seguimiento de las normas lingüísticas, la comprensión resulta imposible. Después de todo Hugo Ball usa letras para armar sus neologismos sin sentido y «los oscuros», entre palabras como

abismado o *precesión* usan otras como *siglos* o *nulo*. En definitiva y volviendo a la escritura, si alguien quiere escribir y ser comprendido deberá, en alguna medida, seguir las normas del lenguaje como código o como actualización pragmática de dicho código.

Esto no obsta, insisto, para que alguien, por las razones que sea, cuestione y no observe dichas normas, es decir, haga «pequeñas erosiones a la gramática, al uso establecido, a la norma vigente de la lengua», como escribiera Ortega y Gasset en *Miseria y esplendor de la traducción* (1937, p. 434). Tampoco obsta para reflexionar acerca de por qué y cómo dicho uso establecido es el que es. Ahora, retomando la idea original de este apartado, quien pretenda escribir y ser comprendido/a deberá conocer y, hasta cierto punto, seguir las normas lingüísticas: es imposible pensar la inteligibilidad por fuera de un código por rudimentario, cambiante o pragmáticamente influenciable que fuera.

Corrección versus justificación

En virtud de lo anterior, nada de provecho tiene este texto para los dadaístas (o quienes hoy continúen el espíritu que los animaba) y para «los oscuros». Sólo puedo desearles suerte con sus afrentas. El lenguaje tiene, en cada momento histórico dado y simultáneamente, un carácter instituido («Así ha de hablarse») y uno instituyente («Así queremos hablar»), es reproducido al tiempo que es desafiado (y cambiado). Negar esto es negar la historicidad de lo social. No habremos de suponer, como hace Parsons, que el estado actual del «sistema» es esencialmente bueno y no ha de cuestionarse. Tampoco habremos de condenar, estigmatizar o patologizar a quienes lo desafían.

En este sentido no se trata sólo de «escribir y hablar correctamente», como querría Leonardo Gómez Torrego (2006/2007), sino de *insight* político. Entiendo que quien opte por hablar «incorrectamente» a ojos de la norma debe conocer y poder explicar el «para quién» y el «para qué» (Ibáñez, 1986/2010, pp. 57-63) de su órdago. Es el caso de dadaístas y «oscuros»: no hay escritura fortuita, hay reflexión y *praxis* consecuente.

Esto me pone en la pista de algo en lo que he insistido en otra parte (Bassi, 2015): la idea de *justificación*. Propongo que la justificación reemplace a la noción de *corrección*. Si nos

atenemos a esta última, todas las desviaciones de la norma serían equivalentes en la medida que tienen un aspecto común: *no observar la norma*. Desde este punto de vista, sería equivalente un texto de quien no pone puntos seguidos o aparte en tanto propuesta estética —como hace, ¡por 13 páginas!, Daniel Ferreira en la novela *Rebelión de los oficios inútiles* (2014)— y un texto de quien no lo hace porque no es consciente de que una oración de una docena de líneas y con tres sujetos resulta incomprensible. Así considerado el asunto, *ambos/as escriben incorrectamente*.

En efecto, una generalización masiva de ese tipo no nos permite discriminar entre el simple error (según me interesa aquí) y la acción política (según la llevaron a cabo dadaístas y la llevan a cabo «los oscuros»... y Daniel Ferreira). La justificación, en cambio, alude a la posibilidad de explicar, de argumentar, de razonar una acción (lingüística o de otro tipo) y, en la medida que abre la conversación, nos permite pensar que las diferentes desviaciones no son políticamente equivalentes. De este modo no se sacraliza el orden establecido (por ser orden o por ser establecido) y se abre el debate, esencialmente pragmatista, de las intenciones y de los efectos.

Daré dos ejemplos. Quizás se haya hecho evidente ya que escribo con atención al género. Para ello, uso la conocida fórmula «os/as» (por otra parte, sólo una de las formas sugeridas a este fin). Así, no he escrito «los/as dadaístas» porque no me consta que haya habido mujeres entre ellos, pero sí he escrito «los/as autores/as». Pues bien, la autoridad que antes he reconocido como legítima para zanjar la cuestión de la santidad o pecaminosidad de la conducta lingüística, no estaría de acuerdo. Un informe de 2012 llamado *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, «redactado por Ignacio Bosque» y «suscrito por todos los académicos numerarios y correspondientes que asistieron al pleno de la Real Academia Española celebrado en Madrid el jueves, 1 de marzo de 2012» (Real Academia Española, 2012, p. 18), defiende que (p. 6):

Hay acuerdo general entre los lingüistas en que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo.

Según esta (contra)propuesta, «el hombre» equivaldría a «el hombre y la mujer» y «los empleados» equivaldría a «los empleados y las empleadas», por lo que «los académicos numerarios» desaconsejan cualquier fórmula orientada a desestabilizar ese aspecto de la lengua castellana. Lo hacen, como puede leerse, acudiendo a la autoridad del «acuerdo general entre los lingüistas» y sin más razón que así debe ser... porque así es (!).

Argumentan de este modo a pesar de, en otra parte (p. 16), escribir:

La historia de cada lengua no es la historia de las disposiciones normativas que sobre ella se hayan dictado, sino la historia de un organismo vivo, sujeto a una compleja combinación de factores, entre los que destacan los avatares de los cambios sociales y las restricciones formales fijadas por el sistema gramatical.

Por mi parte no le reconozco a la RAE autoridad en esta materia. De hecho, considero reaccionario el documento, además de pobremente argumentado. Mi postura es que todo *juego de lenguaje*, en la terminología de Wittgenstein (1952/1999), emerge de una *forma de vida* cuyas características expresa. Así las cosas, no habría de sorprendernos un lenguaje machista en Occidente. Tampoco habría de sorprendernos una declaración de ese tenor por parte de 33 firmantes de los/as cuales sólo cinco son mujeres e integrantes todos/as de una institución guardiana de las formas o de su reconocimiento tardío y a regañadientes. Al contrario, creo que expresiones como «el hombre» no incluyen a las mujeres y, puesto a decir, tampoco creo que incluyan a las numerosas orientaciones de género que luchan por visibilidad e igualdad de derechos en la actualidad. Expresiones como «el hombre» invisibilizan a las mujeres y esa invisibilización tiene efectos políticos de peso en la medida que el lenguaje no sólo proviene de una forma de vida sino que también la promueve.

Ese último párrafo *es una justificación*: como se ve, me percaté de renegar aquí de la autoridad que acabo de investir más allá, *pero puedo explicar mis razones*. No espero que se esté de acuerdo conmigo, aunque sí espero que se me escuche, entienda e, idealmente, respete.

Otro ejemplo, más breve, de desviación justificada es el tratamiento que *Quaderns de Psicologia* promueve de las normas de citación

de la *American Psychological Association* (APA, 2010), más conocidas como «normas APA». En este sentido, en *Quaderns de Psicologia* veremos referencias como ésta (Ortega y Platero, 2015, p. 29):

Solá, Miriam & Urko Elena (Eds.) (2014). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta.

La versión promovida por la APA (2006) no incluiría los nombres de pila:

Solá, M. & Urko E. (Eds.) (2014). *Transfeminismos. Epistemes, fricciones y flujos*. Tafalla: Txalaparta.

Asumo que la justificación en este caso sigue un camino similar al de mi justificación anterior, sumándose aquí la sospecha de que tendamos a reemplazar las iniciales por nombres de hombres, como la misma RAE acepta en el informe que mencioné antes.

Claro está que estas justificaciones son discutibles y que una discusión tal no se da en una sociedad *à la Rousseau*. Típicamente, la práctica académica de docencia e investigación muestra notables desigualdades: entre estudiantes y profesores/as, entre académicos/as y evaluadores/as de proyectos de investigación, entre autores/as de artículos científicos y pares evaluadores/as, etc. He tratado este tema en detalle en otro lado (Bassi, 2015), así que no me detendré mucho, pero es evidente que, además de *poder* justificar, quien escribe debe *poder* sostener fácticamente la justificación. (La cursiva no es casual: tener una capacidad y poder ejercerla son dos cosas muy diferentes). En efecto, para hacer prevalecer una justificación, no bastará con poder formularla: habrá que lograr su aceptación bajo unas condiciones concretas. Y para un/a estudiante, tesista o autor/a de artículos científicos, eso significa que quienes evalúan los escritos acepten a todo efecto la justificación.

Como fuere, me parece que la idea de justificación es útil para no igualar tipos muy diversos de esas «erosiones a la lengua» de las que habla Ortega y Gasset y para no defender el orden (lingüístico) por el orden mismo o como si se tratara de un dato de la naturaleza y no de una producción sociohistórica. Adicionalmente, revela el carácter netamente contingente de lo que, en cada momento y lugar, se considera como lingüísticamente correcto, en la medida que la respuesta a las justificaciones

nes no toman como único criterio la legislación (abstracta) que regula cierto código sino también disquisiciones situadas de otro tipo (político, económico, estético o las que sean).

Así las cosas, yo creo que es lícito esperar y solicitar justificaciones similares a las que he presentado en el caso de desviaciones de la norma y también creo que es razonable aceptar al menos algunas de tales justificaciones si no se pretende, como la RAE, defender el *statu quo* porque es el *statu quo*.

Los errores de escritura no son una declaración política

Hasta aquí he dicho que escribir supone, aun mínimamente, observar un orden normativo. Es incluso así en el caso de que no sea observado del todo, que sea justificadamente desobedecido o que se ponga bajo la lupa o en cuestión al orden normativo mismo. Ahora argumentaré que, con todo, los problemas habituales de escritura, particularmente los que observo en estudiantes, tesisistas y escritores/as académicos/as noveles, no encajan en este tipo de desobediencia razonada. Los problemas provienen, más bien, *del desconocimiento de la norma lingüística o de dificultades en su aplicación*. Así, estamos ante un problema más modesto: no ya la revolución sino el correcto seguimiento de una rutina que no se pretende desbaratar.

En efecto, desobedecer, justificar y, más aun, soportar las sanciones (de todo tipo) derivadas *supone un conocimiento acabado de la norma*. No puede decirse que dadaístas, «oscuros», defensores/as de la igualdad (lingüística) de género y demás resistentes ignoren cómo «hablar y escribir correctamente». Lo que sucede ¡es que no quieren! El acto (político) mismo de escribir «Gadji beri bimba» o «l@s compañer@s» contiene, simultáneamente, el conocimiento de la norma y su desafío.

No suele ser este el caso de estudiantes, tesisistas y escritores/as académicos/as noveles. Por ello, al comentario «Esto no se hace así», la respuesta más habitual es «No lo sabía». Así las cosas, resulta difícil ver ese (micro)ejercicio de autoridad como el sofocamiento de una intriga. Se trata, más bien, de una parte bastante intrascendente de la socialización al juego de lenguaje de la muy particular subcultura académica. Soy consciente de que si hemos de creer algo a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron y a su con-

cepto de «arbitrariedad cultural» (1979/1996, p. 45), no hay acto educativo que no ejerza cierta «violencia simbólica» (p. 25). De todas maneras, definiendo que muchos de los errores que aquí comentaré pueden considerarse, sin problemas, como políticamente insignificantes (aunque sintomáticos). Tal es así que, aun acatando una y cada una de mis recomendaciones, se puede escribir *El manifiesto comunista*.

Las palabras son las cosas

Confesados mis supuestos y puntos de referencia teóricos, continúo.

El desconocimiento de algunas normas del castellano, bastante generalizado entre estudiantes, tesisistas y algunos/as académicos/as, no sorprende si se atiende al poco envidiable estatus de la escritura académica en la educación universitaria: la formación específica, es decir, los talleres de escritura, *brillan por su ausencia*. Cuando existe formación, es en la modalidad de curso optativo. De este modo, los/as estudiantes «aprenden» a escribir (si cabe el término) *mientras aprenden otras cosas*, aparentemente más edificantes como las invenciones de Louis Althusser (1989/2005) respecto de la teoría marxiana o las etapas del ciclo vital familiar de Jay Haley (1980). No es de sorprender que estudiantes, tesisistas y algunos/as académicos/as escriban como escriben.

Si dijera que es su culpa estaría traicionando «la imaginación sociológica» (Wright-Mills, 1959/2003, p. 27), es decir, confundiendo groseramente *inquietudes con problemas de la estructura social*. En efecto, Wright-Mills sostiene que una inquietud es un «asunto privado» (p. 27) y que puede explicarse en términos de «las áreas limitadas de vida social que conoce directa y personalmente» (p. 27). Así, si las dificultades de escritura de un/a estudiante, por ejemplo, se consideran una inquietud, sus razones serán de tipo individual (como la desidia o la incapacidad). Un «problema de la estructura social» (p. 28), en cambio, es «un asunto público» que sólo puede explicarse en función de «la estructura más amplia de la vida social e histórica» (p. 28). Siguiendo con el ejemplo, en este caso las razones serán de tipo estructural (como un sistema educativo mal diseñado o desigualdad en el acceso a la educación).

Como fuere, se trata de un bache notable en la formación, particularmente teniendo en cuenta que *todo* profesional (y no, como parece creerse, sólo los/as vinculados/as a las ciencias sociales) debe escribir documentos de todo tipo, desde correos a largos informes, como parte de sus tareas rutinarias. Así, más que un bache, la omisión *es un gran misterio*: ¿cómo puede ser que en unas instituciones tan sesudas como las universidades se reproduzca la irracionalidad según la cual es lícito exigir resultados para los cuales no se proveen medios?

A mi juicio, *la culpa es de Platón*. No bromeo: la distinción esencia/accidente (y sus *alter ego* dualistas como mundo/lenguaje o cosa/palabra) ha sido, a mi juicio, ¡la más dañina para el pensamiento occidental! Tanto que, aun dicho lo dicho por Friedrich Nietzsche y Karl Marx y, en otro orden del pensamiento, por el segundo Wittgenstein y por Richard Rorty, todavía no podemos deshacernos de esa enojosa armadura.

En efecto, si se sostiene una mirada representacionista de la realidad, no parece importante ocuparse de las palabras *sino de las cosas* (de las cuales las palabras no son más que un reflejo). La máxima sería: «No hablemos de hablar, hablemos de las invenciones de Althusser y del ciclo vital familiar». ¡Lo importante es el mundo! Tanto así que hablamos de ello durante *toda la carrera universitaria*, con la esperanza de que hablando de las cosas aprenderemos (¿por propiedad transitiva?) a hablar.

Por *mirada representacionista* (Ibáñez, 2005, p. 162) me refiero a la doctrina epistemológica de «los dos positivismos»: el de Comte (1844/1958) y el del Círculo de Viena y su musa, el primer Wittgenstein (1922/2010). En la medida que excede los objetivos de este escrito, no me detendré mucho en esta postura (el/la lector/a interesado/a puede acudir a los textos referidos o a un escrito en que me he ocupado del asunto con cierto detalle: Bassi, 2015). El representacionismo puede resumirse en dos asertos:

- i) Existe un mundo independiente y
- ii) podemos conocerlo tal cual es (*reflejarlo*, según la afortunada metáfora del lenguaje como espejo de Rorty).

La postura que suscribo es contraria, punto a punto:

- i) No existe un mundo con independencia de lo que decimos de él (la *figura* del mundo, como dijera Wittgenstein, *es el mundo*) y
- ii) el mundo cognoscible y conocido es producto de las prácticas sociales y, por tanto, lo construye (no lo refleja).

Se conoce esta doctrina como *antirrepresentacionismo* (Ibáñez, 2005, p. 164) y, a mi juicio, ha sido desarrollada hasta sus últimas consecuencias por Rorty, particularmente en *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (1979/2001). Desde este punto de vista, cuyos detalles exceden mis intenciones para este escrito, no existen, por continuar en la línea foucaultiana, las palabras y las cosas: más bien, *las palabras son las cosas* en la medida que no existe una segunda vía de acceso al mundo, distinta a nosotros/as mismos/as (nuestras prácticas de conocimiento, nuestro lenguaje, nuestra ubicación sociohistórica, nuestros supuestos, nuestros valores, etc.) (Ibáñez, 2005, pp. 166-167). Así, si existe un mundo en sí (el noúmeno kantiano) es pensable *pero no cognoscible*: podemos pensar que existe, pero es imposible saber cómo es ya que, en cuanto pretendamos conocerlo, «dejaremos nuestras huellas dactilares».

¿Qué relevancia tiene esto para lo que aquí importa? ¡La mayor relevancia posible! Desde un punto de vista antirrepresentacionista como el que defiende no existen los fenómenos sociales y las teorías acerca de ellos, sino que las teorías constituyen (en el sentido fuerte de *crean*) los fenómenos sociales al hablar de ellos (Arensburg, Haye, Jeanneret, Sandoval y Reyes, 2013; Íñiguez-Rueda 2013). De ese modo, *no hay dualismo*: los fenómenos sociales (y, para el caso, todo fenómeno según llegamos a conocerlo) *existe en y por el lenguaje*.

Podría argumentarse que Althusser habla *de* la infraestructura y *de* la superestructura y que Haley habla *de* etapas que se dan *en* las familias. Althusser y Haley hablan *del* mundo y ponen ese mundo *en* palabras (que no son el mundo sino que lo describen). Se trata del argumento representacionista clásico y para una respuesta acabada remito al/la lector/a interesado/a a los textos antes citados de Rorty y Tomás Ibáñez. Más modestamente, yo contestaría: «Es un buen argumento, pero de no

existir el lenguaje no existirían la infraestructura ni las etapas por lo que, si es que tienen existencia independiente del lenguaje, no podemos conocer ni la una ni las otras: existen para nosotros/as en virtud de que hablamos o escribimos de ellas».

Lo que sigue aplica al lenguaje en todas sus formas (pensamiento, habla y escritura), pero me referiré a la escritura dada su relevancia dentro del mundo académico. Si se comulga con el punto de vista antirrepresentacionista esquematizado antes, la escritura se vuelve de la mayor de importancia porque ¡el mundo existe en y por ella! Todo lo que podamos decir del mundo está en la escritura y existe porque podemos transmitirlo. En la medida en que el mundo que construimos los/as integrantes de la subcultura académica existe en y por la escritura, ¡deberíamos ser preciosistas en su trato! Todo lo que las teorías científicas y, por tanto, el mundo según lo contamos los/as académicos/as y científicos/as, serán *es escritura*. El mundo es esas palabras.

Si no se está de acuerdo —sea porque se teme perder el mundo (Rorty, 1972) o porque se comulga con esa huida hacia delante que es el posconstruccionismo o con contrarrevolucionarios como Roy Bashkar— puede hacerse el ejercicio que propone Gregorio Klimovsky (1994/2005): pensar qué queda de la práctica académica y científica al margen del lenguaje en general y de los textos en particular. Quítense apuntes de clase, discusiones de pasillo, libros, artículos, tesis, clases y presentaciones de diapositivas, transcripciones de entrevistas o notas de campo, correos electrónicos, avisos pegados en corchos... ¿Qué queda? ¿Qué mundo queda?

Esto es de la mayor relevancia: si las teorías se alojan en y expresan por la escritura, *no puede escribirse de cualquier modo*. Todo cambio en la escritura es un cambio isomorfo en la teoría (y, consecuentemente, en nuestra concepción del mundo). En un sentido más terrenal, esta postura invalida dos de los argumentos más habituales de estudiantes y tesisistas para defenderse de los crueles comentarios de los/as profesores/as:

- i) «Pero se entiende la idea, ¿no?» y
- ii) «Lo que yo quise decir fue...».

Puede que la idea se entienda, pero no es suficiente: de un texto académico, en tanto

propuesta de un mundo posible, se espera mucho más que eso. Se espera claridad, rigurosidad, apoyo teórico, incluso belleza. Respecto del segundo argumento: dado que el/la escritor/a no estará en el hombro de cada lector/a para suspirarle al oído «Lo que quise decir ahí es...», la escritura toma el carácter de *único disparo*. Esto es así en los procesos de evaluación de proyectos de tesis, tesis y borradores de artículos científicos. No es que una escritura correcta cierre el camino a las interpretaciones (si así fuera, no existiría la hermenéutica), pero sí contribuye a que el/la escritor/a exprese lo que quería expresar y no otra cosa o, como muchas veces pasa, algo desconocido ¡incluso para él/ella mismo/a!

En definitiva, creo que la desvalorización de la escritura académica en la formación universitaria proviene de la visión representacionista del mundo que inauguró Platón, según la cual el mundo y nuestras teorías sobre él *son dos cosas diferentes* (de las cuales, además, sólo la primera importa). De suscribir una postura antirrepresentacionista, la situación es la contraria: en la academia, no hay más mundo que el que existe en y por la *lingua franca* de la ciencia (social o de otro tipo), es decir, *por la teoría*. De ese modo, su mímico es probablemente la tarea científica más importante: el mundo no será otra cosa que nuestras teorías sobre él, según quedan expresadas (mayormente) en la escritura académica. Así, si escribimos de forma incorrecta, creamos un mundo maltrecho.

30 errores comunes y cómo abordarlos

Espero que llegados/as a este punto se entiendan mejor las complejidades de mi declaración inicial, según la cual éste es un texto de intención normativa, apuntado a destacar y subsanar errores. Si no fuera el caso, resumiré lo dicho hasta aquí antes de pasar a los aspectos prácticos: en tanto elementos del orden social, pueden pensarse el lenguaje en general y la escritura en particular como factores ligantes que suponen un acto de apertura a un/a otro/a. Para que el acto se vuelva inteligible, deberemos conocer el orden normativo que rige la lengua de que se trate y, al menos parcialmente, acatarlo. A pesar de esto y en la medida que tal orden social es el resultado de procesos sociohistóricos, acatar *no debe* ser siempre el caso. Respecto de la escritura, no hay razón para defender sólo *una* forma. De hecho, existen buenas razones

(justificaciones) para hacer «erosiones al uso establecido de la lengua»: promueven el cambio social y la mutación de nuestra comprensión del mundo. Se obedezca o se desobedezca y en la medida en que las teorías científicas son (mayormente) escritura, ninguna precaución sobra: los cambios en la escritura *son cambios en el mundo* y es claro que no podemos decir, sin más, una u otra cosa.

Pasemos, ahora sí, a los aspectos prácticos de este trabajo. Como dije antes, se trata de la presentación de una casuística de errores habituales y de ciertas indicaciones para abordarlos. He preferido, en lugar de listar errores («Esto no se hace así»), presentar cada punto «en positivo», es decir, explicando la forma correcta («Si crees en la RAE y/o en mí, deberías hacer esto así; si no, podrías hacerlo así»). En algunos casos, proveo ejemplos tomados de textos académicos o de ficción con la intención de presentar más claramente dicha forma. No he citado esos textos porque su relevancia no reside en el tema que abordan (perdón, *construyen*). Finalmente y en lo sucesivo, me apoyo, cuando es pertinente y a no ser aclaración en contrario, en el *Diccionario panhispánico de dudas*, en su versión *online* (RAE, 2005) y no en su edición en papel de 2005, ya que la primera es más fácilmente accesible para estudiantes y tesisistas que, a diferencia de mi generación, «viven en la nube».

Veamos.

La primera impresión es la que cuenta

El título y subtítulo de un proyecto de tesis, de una tesis o de otro trabajo académico, cuando se escriben en una portada, no llevan comillas ni se subrayan: sólo se los consigna en una letra más grande que la del texto. Adicionalmente, deben estar centrados y no cerrarse con punto final. Así:

La comunidad soñada: análisis de un programa de reinserción social

Seminario de investigación para optar al grado de magister en psicología clínica

Cuando título o subtítulo constan de dos oraciones, la primera se cierra con punto pero la segunda no. Por ejemplo:

Nietzsche. Entre dos milenios

En la misma línea, los nombres de los/as autores/as del trabajo, la ciudad, el año, el nombre de/de la profesor/a guía y demás elementos presentes en la portada, no llevan puntos finales. Los nombres de los/as autores/as tampoco los llevan cuando aparecen solos en un renglón, por ejemplo, al firmar el prólogo o los agradecimientos.

Siguiendo con la portada, es común encontrar logos (de la universidad o de la institución que corresponda) desproporcionadamente grandes, deformados (alargados o achatados) o *pixelados*. Para evitar lo primero, aconsejo mirar la portada completa, reduciendo el tamaño de página al 50%, y verificar que los diversos elementos mantengan relaciones armónicas. El logo será, típicamente, pequeño. Para evitar lo segundo, aconsejo mantener las proporciones de los logos originales, agrandando o achicando la imagen desde uno de sus ángulos. Finalmente, y para el problema de *pixelación*, basta con usar imágenes de alta resolución.

Los títulos y subtítulos no llevan punto final

Los títulos y subtítulos no se consideran oraciones y, por tanto, no se cierran con punto final. Veamos un par de ejemplos:

El positivismo lógico y el Círculo de Viena

3.1. Ideas psicosociológicas en el pensamiento de Karl Marx

Los elementos de una lista suelen no llevar punto final

Los elementos de una lista no llevan punto final a no ser que se trate de enunciados completos. De todas maneras, lo habitual es que sean elementos breves (punteos) y, por tanto, no se cierran con punto. Así:

La formulación del problema debe constar de:

- La introducción
- La problematización
- La pregunta de investigación
- El objetivo general
- Los objetivos específicos
- La relevancia

También puede suceder que toda la lista sea *una* oración, en cuyo caso los elementos se separan mediante puntos y comas y la lista se cierra con un punto. Hay algunos ejemplos en

el apartado teórico de este texto, pero de tengámonos en otro:

El análisis de las historias orales compartidas por informantes afroamericanos de Harlem en los sesenta y setenta, llevó a Labov a distinguir seis elementos como componentes de una narrativa completa:

- 1) Un *resumen* que contenga la sustancia del relato;
- 2) *orientación* (en tiempo, espacio, situación, participantes);
- 3) *acciones o secuencia de eventos*;
- 4) *evaluación* (que otorga el significado y la importancia de los eventos y/o la actitud del narrador con respecto a ellos);
- 5) *resolución* (que pasó finalmente);
- 6) *coda* (una reflexión que nos trae de vuelta al presente).

En ocasiones, los elementos se separan mediante *y* o *o* (o sus alternativas *e* y *u*). De este modo:

Se ha convenido distinguir entre:

—*relato de vida* (*life story*) *e*

—*historia de vida* (*life history*).

Coherencia en listas

Continuando con las listas, la RAE recomienda usar la raya como señalador no lingüístico para cada elemento (como se observa en la última lista usada como ejemplo). Con todo, en textos académicos es muy habitual usar números (romanos o árabigos). También aparecen más posibilidades: suelo encontrar *ticks* (✓), círculos, circunferencias, estrellas, etc. Personalmente y en un texto académico, evitaría estas últimas alternativas. Como mínimo, recomiendo huir del barroquismo y usar *un solo tipo de elemento gráfico*.

La cursiva se utiliza para señalar conceptos

El uso de la palabra *identidad* en «Estoy confundido acerca de mi identidad» no es análogo a en «El concepto *identidad* ha sido ampliamente tratado dentro de la psicología social». En el segundo caso no se habla de la identidad, *sino del concepto de identidad*. Esto puede ser así incluso aunque no se use la expresión «concepto de», como en «A menudo, por *identidad* se ha entendido...».

Es un recurso muy utilizado en textos académicos ya que en ellos suelen discutirse ideas, conceptos y teorías, es decir, las formas que

tenemos de concebir algo. En casos como éstos se usa cursiva y no negrita o subrayado.

La cursiva se utiliza para destacar conceptos o ideas

La cursiva (e, insisto, *no la negrita ni el subrayado*) también se usa para destacar palabras o frases importantes o a las que el/la autor/a quiere que se preste especial atención. En textos académicos, suele utilizarse para destacar elementos teóricos (conceptos o ideas). El recurso se conoce como *énfasis*. Veamos un ejemplo.

Deben hacerse mejores animales de presa, más sutiles, más inteligentes, *más semejantes al hombre*: el hombre es, en efecto, el mejor animal de presa.

En este caso, el énfasis está en «semejantes al hombre». Es algo que hacemos todo el tiempo al hablar, como en «No fuiste tú, *fui* yo quien estuvo en el hospital todas esas horas». Sin el énfasis, la expresión podría entenderse como la constatación de un hecho o la invitación a recordar; con el énfasis se acerca más a un reproche: así de importante —en términos de significado— es enfatizar palabras.

La cursiva se usa para escribir palabras extranjeras o de argots locales

Adicionalmente, la cursiva se utiliza para señalar palabras en idiomas distintos del castellano o expresiones del argot local.

Ejemplos de lo primero son *cassette*, *coup d'état* o *collage* (francés); *ok*, *feedback* o *manager* (inglés); *Verstehen* (la única que sé del alemán) y *op. cit.*, *ibid.*, *de facto*, *ad honorem*, *a priori* y *sui generis* (latín). En el caso de que las palabras hayan sido castellinizadas, se escriben como suenan y se acentúan según las reglas convencionales: pádel, güisqui, bluyín, jipismo y baipás. En ese caso y en tanto ya no son, por obra y gracia de la RAE, palabras extranjeras, se escriben normalmente (sin cursiva).

Ejemplos de lo segundo son *tení*, *to* o *¿cachai?* (Chile); *na*, *bolú* o *chanfleado* (Argentina), *troca* o *pipa* (Méjico) y *pesao* o *enamora* (España). Este caso revierte cierta complejidad geopolítica, como sugerí al hablar del carácter no (sólo) técnico de los actos lingüísticos: la razón última por la que estas palabras se escriben en cursiva es que «no existen», por así decirlo. O, mejor, porque la RAE no las re-

conoce como ha reconocido otras expresiones «populares» (como *hubieron* en lugar de *hu-bo*). De este modo, la regla de escribirlas en cursiva expresa cierto etnocentrismo y, en definitiva, la idea de que el castellano prescrito por la RAE es el molde respecto del cual *toda* versión del castellano *debe* juzgarse. Por ello, hay muchos/as que no usan cursiva para estas palabras porque las consideran tan válidas como cualquier otra o porque no consideran a la RAE como una legítima policía de la lengua. De hecho, de seguir esta indicación, en Argentina debería usarse cursiva para todas las formas verbales de la segunda persona del singular, como en «vos sabés» o «mata-te».

En la línea de lo que sostuve en el apartado teórico, queda claro que estos «errores» que comento aquí no son tan simples de «resolver» como podría parecer. Por ello, lo esperable es que quien escriba tome una decisión informada al respecto y pueda justificarla, por ejemplo, ante un/a evaluador/a de tesis que pregunte: «¿Por qué no usó cursiva en “cachai”?». Como debe sospecharse ya, la respuesta no será sólo técnica *sino también política*. La justificación puede ser algo del tenor siguiente: «Escribo así porque no quiero reproducir el neocolonialismo mediante mi escritura».

La cursiva se utiliza para indicar títulos de obras y programas

Terminando con el uso de la cursiva, recordando, como hace la RAE, utilizarla para títulos de obras (*El anticristo*) o capítulos de libros (*El giro lingüístico* en el *Manual de análisis del discurso*). Adicionalmente, algo no precisado por la RAE, para programas gubernamentales (*Chile crece contigo* o *Programa de prevención temprana para escolares*).

En estos casos, la cursiva cumple no tanto el rol de destacar sino de señalar que varias palabras deben considerarse como una unidad (*El giro lingüístico*) y como algo separado del resto de palabras de la oración: la expresión «*El giro lingüístico* es un buen ejemplo» significa que *el capítulo* es un buen ejemplo y no que el giro lingüístico como fenómeno social es un buen ejemplo.

Sólo la palabra *Estado* y alguna más merecen mayúsculas

Quizás la batalla que con mayor valentía he librado sea la batalla contra la «mayusculitis». Suelo decir que es el más común de los padecimientos lingüísticos: estudiantes, tesis-tas y *muchísimos académicos/as y profesionales* ¡ponen mayúsculas a cuanta palabra anda suelta! Particularmente a palabras que parecen importantes, como *reglamento* o *perfil de egreso*, pero muchas veces a palabras tan de andar por casa como *archivo adjunto* o *calendario académico*.

La RAE presenta muchos usos para las mayúsculas. No me detendré mayormente en ellos y aconsejo revisarlos. Sólo mencionaré algunos ejemplos que considero relevantes en el contexto académico: Norte, Sur, Este y Oeste; Año Nuevo; Psicología, Sociología, Medicina, etc. (cuando se habla de las disciplinas), Vía Láctea; (el) Mal; Modernidad; Nuevo Mundo; Derechos Humanos; Oriente y Occidente; Juego Olímpicos; Dios, Alá y Júpiter; Primera Guerra Mundial, etc.

Es evidente que el uso de algunos términos será más probable que el de otros. Yo diría que, de los usos listados por la RAE, los más probables en textos académicos son: las leyes promulgadas (Ley Antitabaco o Ley 14.948), congresos y seminarios (Congreso Argentino de Epitelio) e instituciones (Organización Mundial de la Salud o Ministerio de Economía). En este último caso, nótese que los artículos (como *el* o *la*) y las preposiciones (como *de* o *del*) van en minúscula.

Finalmente, en ciencias sociales se usa cursiva por razones teóricas (como en *Otro* desde la mirada psicoanalítica) o cuando se hace una distinción entre dos acepciones de una palabra (como *Universidad* en tanto institución y *universidad* en tanto una organización en particular).

Con todo, *son casos excepcionales*. En textos académicos, mi consejo es utilizar las mayúsculas sólo cuando sea necesario, esto es, lo que he mencionado, algún uso más (aconsejo, insisto, consultar el *Diccionario panhispánico de dudas* que sigo aquí)... y para *Estado*. Todo lo demás, *todo*, va con minúsculas.

La coma y el punto y coma no hacen tanta falta

Continuando en la línea de los excesos, aparece el de puntuación, muy particularmente de la coma y el punto y coma. Veamos un ejemplo:

Partimos de la premisa, que los programas de la red SENAME, despliegan una serie de repertorios y tecnologías de control sobre una idea de maternidad normalizada, generados a propósito de un marco legal, donde confluyen las tradiciones culturales del país, y las políticas públicas de las instituciones del Estado.

En este caso (real) diría que las dos primeras comas son innecesarias. Explico por qué: la RAE detalla decenas de usos, pero yo sintetizaría lo esencial así: la coma y el punto y coma se utilizan para señalar pausas y, así, separar elementos dentro de una oración. A veces para armar listas («Compré pescado, fruta y alimentos para mascotas») y a veces para introducir incisos o aclaraciones («Mi mamá, que es experta en contar historias, tomó la palabra»). El objetivo último es parcelar el significado: se trata de una separación que, si bien es temporal, *cumple un rol semántico*. De no hacerlo, pueden generarse confusiones: «Compré leche fresca verdura pan seco queso y alimento para mascotas». A José Saramago, como al mencionado Daniel Ferreira, le encantan estas cosas, pero en un texto académico son problemáticas.

Volviendo al ejemplo, vemos que las dos primeras comas son innecesarias porque *no hay allí nada que separar*. Particularmente, la RAE desaconseja la coma tras el sujeto (en este caso, «los programas de SENAME»). Lo mismo para la última coma: la conjunción y ya opera como separación.

La diferencia entre la coma y el punto y coma no parece del todo clara o no es muy relevante. La RAE sólo menciona que el punto y coma suele indicar una pausa de duración intermedia entre la coma y el punto, lo que no es mucho decir. De particular interés es cuando el punto y coma se utiliza para separar bloques de palabras o expresiones separadas por comas. Veamos un ejemplo:

Grandes termómetros ingleses, altos y victorianos como su pasado, encastrados en cedro y níquel; cuchillos con sus vainas de plata repujada y su óxido de leyenda; negras tallas chinas con ojos de piedra engarzados en dragones; mesas de laca donde Oscar Wilde tomaba el té, enloqueciendo a las señoras con su talento; el largavistas de Mor-

gan, con su marca a buril a todo lo largo y que el pirata usaba para otear el abordaje; dos enormes revólveres Smith & Wesson, descalibrados, con su aro para sujetar a la cadena del chaleco y que Sherlock Holmes usaba en la niebla, tras la mampara del invernadero esperando implacablemente al asesino de Baskerville y un yatagán con tigres y un barrilito de ron y el mar y las tormentas y el farol columpiándose en la popa, y ya no pudo irse.

Mi consejo a este respecto y al igual que para las mayúsculas, es usar los signos de puntuación estrictamente necesarios para la comprensión del texto. Para un mayor detalle, ver el tratamiento de la coma y del punto y coma en el *Diccionario panhispánico de dudas*.

La tilde diacrítica se usa para diferenciar palabras

La tilde diacrítica se usa para diferenciar palabras que se escriben igual pero significan cosas diferentes, como *sí* (adverbio: «Sí iré») y *si* (conjunción condicional, como en «Iría si tú fueras»; o nota musical, como en «Dame un si»), *aún* (todavía) y *aun* (incluso), *más* (comparación) y *mas* (pero), *de* (preposición) y *dé* (de dar), etc. Así también *mi/mí*, *te/té*, *porque/porqué*, etc.

En los cambios de 2013, la RAE quitó de esta lista, por razones que exceden el objetivo de este escrito, a *este/éste*, *esos/ésos*, *aquélla/aquella* y demás y a *sólo/solo*. Las tildes se utilizaban para distinguir usos diferentes de esas palabras. No es análogo el uso de *esa* en «No me gusta esa melena» al uso de *ésa* en «Siempre pensé que hablábamos de ésa» (donde «ésa» refiere a una persona mencionada antes). Como fuere, la RAE sugiere no usar ya tilde diacrítica en esos casos, a no ser que ambos términos puedan confundirse. Eso sucede en muy pocos casos, como aquí: «Trabaja solo los domingos» y «Trabaja sólo los domingos». Por mi parte, sigo usando las tildes diacríticas en todos los casos, aunque entiendo los argumentos de la RAE.

Créase o no, hay un ranquin de comillas

Las comillas que deberíamos usar los/as castellanoparlantes son las latinas («X»). Así lo hago en este texto. Sin embargo y debido, primero, al uso de las máquinas de escribir de origen anglosajón y, luego, al uso de computadores del mismo origen (pero ahora hechos en China), se acabaron imponiendo las comillas inglesas ("X"). De hecho, si uno quiere usar las comillas latinas debe insertarlas como

símbolos o asignarlas, para que sea más cómodo, a una combinación de teclas (yo utilizo *Ctrl* + *</>* para « y *Alt* + *</>* para »).

Muy comúnmente es necesario, en textos académicos, poner comillas dentro de comillas. En ese caso el ranquin es el siguiente: « “ ‘ ’ ” ». Veamos un ejemplo aclaratorio:

«Encontré este pasaje: “El texto de la Enciclopedia decía: ‘Para uno de esos gnósticos, el visible universo era una ilusión o (más precisamente) un sofisma. Los espejos y la paternidad son abominables porque lo multiplican y lo divulgan’”. Me pareció muy interesante».

De todas maneras, lo habitual es encontrar dos «niveles» de comillas: cuando el/la autor/a a quien citamos cita, a su vez, a otro/a autor/a:

«Los niños juegan este juego. De una caja dicen, por ejemplo, que ahora es una casa; y a continuación la interpretan completamente como casa. Se ha tejido en ella una ficción. “¿Y ve el niño la caja como casa? Se olvida por completo de que es una caja; para él es realmente una casa”. (Para ello hay ciertos síntomas). ¿No sería entonces también correcto decir que la ve como casa? Y quien pudiera jugar así, y en una situación determinada exclamara con un tono especial “¡Ahora es una casa!”, ése le daría expresión al fulgurar del aspecto».

Si se escribe con atención al género, se debe ser consistente

Como insinué antes, el movimiento feminista y el enfoque de género nos han hecho percatar de algo: *las mujeres existen*. A juzgar por la escritura, muy particularmente la académica, ¡no lo parece! Filósofos, hombres de ciencia, historiadores y demás prohombres y gusanos, al cantar de Joan Manuel Serrat, han borrado del mapa a las mujeres a fuerza de, entre otras cosas, invisibilizarlas mediante la escritura.

Como comenté, el argumento que ¡incluso hoy! defienden la RAE es el siguiente: «el hombre» es una expresión genérica que incluye a las mujeres. El argumento se desploma si uno pregunta por qué no usar, entonces, «la mujer» del mismo modo. Afortunadamente, ese gesto atávico y un tanto desesperado está siendo ignorado por buena parte del mundo académico, yo incluido.

¿Qué opciones se han propuesto para hacer visibles a las mujeres en la escritura o para evidenciar que uno no las considera parte de los hombres? La más común es la que empleo aquí: «los/as académicos/as» y su *alter ego*

feminista, «las/os académicas/os». También puede usarse la forma «larga»: «los académicos y las académicas» o ciertas nuevas herejías como «lxs académicxs» o «l@s académic@s». Otro modo es tratar de reemplazar palabras que aludan al género. Por ejemplo, escribir «Asistan quienes lo deseen» en lugar de «Asistan los/as que estén interesados/as».

Como es evidente, escribir con atención al género es más complicado y yo diría que afea el estilo pero, según lo veo, es esa complicación y esa fealdad... o seguir invisibilizando a las mujeres o asumiendo que forman parte de los hombres.

Independientemente de la opción que se elija, dos apuntes. Primer apunte: se debe aplicar el mismo criterio *en todo el texto*. Es incorrecto usar la forma «os/as» selectiva u aleatoriamente: ¡las mujeres no pueden hacerse aparecer y desaparecer sin más! Es muy común que los textos comiencen expresando atención por las diferencias de género y que, a mitad de camino, la atención desaparezca tal como vino o retorne sin causa aparente.

También es muy común aplicar el criterio erróneamente en pasajes complejos en términos de género. Por ejemplo, se escribe «del/de la estudiante» y no «del/la estudiante», se escribe «el/la/los/las profesor/a/es/as» o «los primeros y los últimos ministros y las primeras y las últimas ministras» y no cualquier otra cosa. En fin, si se decide escribir con atención al género debe hacerse de modo consistente y sin errores (¡y puede ser un dolor de cabeza!).

La RAE (2012, p. 11, la cursiva es mía), en el informe que mencioné antes, va más allá:

Un buen paso hacia la solución del «problema de la visibilidad» [de las mujeres] sería reconocer, simple y llanamente, que, si se aplicaran las directrices propuestas en estas guías [para un habla y escritura no sexista] y en sus términos más estrictos, *no se podría hablar*.

Segundo apunte: hay quien piensa que la forma «os/as» no es más que un síntoma intrascendente de corrección política: el patriarcado se muere de la risa y se queda como está sino cambiamos prácticas desiguales más relevantes, como las salariales o las vinculadas a la distribución de las tareas hogareñas. Tal es así que en ocasiones parece que bastaría con decir «y ciudadanas» para reducir los fe micidios. Por otra parte, la forma «os/as» re-

produce un mundo de hombres y mujeres e invisibiliza otras posibilidades. Si creemos algo a autoras como Judith Butler o Paul B. Preciado, ¡son virtualmente infinitas las letras que podrían agregarse a las siglas LGBT!

La pregunta, en este caso, es evidente: ¿cómo habremos de escribir, entonces? Este límite de nuestro idioma no es de sorprender si se comulga con una idea que presenté antes: que todo *juego de lenguaje* emerge de una *forma de vida* y, por tanto, expresa sus características. ¡Sería sorprendente que Occidente contara con un lenguaje no machista! Como fuere, yo he optado por la forma «os/as», pero no la defendería hasta la muerte. De todas maneras, insisto, lo importante es tomar una decisión informada y poder justificarla. Dicha decisión, espero que se sepa ya, no es técnica, es política.

Se usan rayas, no guiones, para introducir aclaraciones

Hay varias formas de introducir aclaraciones. Ya mencioné una: la coma. También pueden usarse paréntesis (cuando la aclaración se vincula menos directamente a la oración en que se encuentra). Otra forma es la raya.

Veamos un ejemplo en que aparecen dos de estos recursos:

Finalmente, creo que esta voluntad de verdad apoyada en una base y una distribución institucional, tiende a ejercer sobre los otros discursos —hablo siempre de nuestra sociedad— una especie de presión y de poder de coacción.

Nótese que son rayas (—) y no guiones (-), que son dos (una de apertura y una de cierre), que van pegadas a la primera y última palabra y que no hay una coma tras la segunda raya. Respecto de esto último: no *debe* haber coma tras la segunda raya, pero *puede* haberla: si se la habría escrito aunque el extracto entre rayas no existiera. Un ejemplo de esto último a continuación:

Dejando eso al margen —lo cual es mucho dejar—, la organización cumple mayormente con su misión declarada.

El problema con las rayas, como con las comillas latinas, es que no están inmediatamente accesibles en un teclado convencional. En algunos casos, la aplicación *Word* viene programada para introducirlas cuando se escriben dos guiones seguidos (--) y se aprieta *Enter*. Si no y como en el caso de las comillas latinas, las rayas deben insertarse como sím-

bolos o asignarse a una combinación de teclas. Esto último requiere ciertas habilidades informáticas, pero, una vez hecha, la asignación queda grabada y, con el tiempo, la combinación de teclas se vuelve tan automática como *Ctrl + C* y *Ctrl + V*.

Es útil referirse a las cosas siempre del mismo modo

Una característica central de los textos académicos (y de todo texto, diría yo) es la consistencia interna. Esta característica alude a la relación armónica entre los diversos elementos del texto y no es algo que se dé *sino que se logra*.

Una de las formas de lograr dicha consistencia es llamando a las cosas siempre del mismo modo. Así, el/la lector/a sabrá cómo lo nuevo (lo que estoy diciendo) se relaciona con lo viejo (lo dicho). Si no se logra, *el texto puede volverse incomprensible*. Por ejemplo, si se presenta un programa gubernamental como un *dispositivo* (en el sentido foucaulteano), no se lo debe referir luego como una «técnica», unos «recursos» o una «estrategia»: debe seguirse hablando de «dispositivo» porque es el término que ya fue usado y que el/la lector/a reconoce. Si no, éste/a podría pensar que es algo diferente, que el programa puede entenderse de dos o más modos o, más comúnmente, no entenderá que se habla del mismo asunto. Análogamente, si se hace mención a «dos partes» no debe hablarse luego de «apartados» o algo similar porque el/la lector/a no entenderá que uno se dispone a detallar esas «partes». Lo mismo si uno se refiere a algo como un «proceso», un «hito» o una «crisis»: conviene seguir usando esos términos (a no ser que uno sea Cortázar y lo haga para lograr un efecto estético, como en el cuento *Instrucciones para subir una escalera*, en el que el escritor argentino usa, sin que medie explicación, la palabra *pie* como *pie izquierdo* y *pie derecho*).

En los textos académicos de estudiantes y tesis es muy común encontrarse con palabras que uno no entiende a qué aluden. Por ejemplo, es extraño leer algo como «dicho momento» si antes no se mencionó algún «momento». El efecto que esto produce es de confusión o llana incompreensión. Consecuentemente, el/la lector/a *se verá forzado/a a adivinar*, es decir, a crear su propio mundo (algo que, aclaro, ya hace en mayor o menor

medida pero no debería poder hacer infinitamente). Eso constituye un *riesgo enorme* porque puede afectar cuestiones teóricas de peso (aquí es, quizás, donde más claramente se ve aquello de que el mundo científico existe en y por la escritura).

La forma más común que este error toma es el reemplazo de un concepto o idea (como «el abandono infantil») por un referente («éste») a fin de evitar la repetición. En esos casos, el referente debe aludir a algo que, en primer lugar, *exista*, es decir, que haya sido mencionado antes. En segundo lugar, debe referirlo aludiendo a su género y número («el abandono infantil» es masculino y singular; «éste» es masculino y singular). Veamos un ejemplo más detalladamente:

Cabe cuestionar entonces la real existencia de una nueva generación de jóvenes que «padecen» este trastorno, que en última instancia es una construcción social que se apoya sobre la base de la legitimidad del conocimiento producido dentro de estas disciplinas, posibilitando a través de distintos métodos como la medicación, una actividad correctiva de los/as niños/as que restringe la expresión de su verdadero ser (Benítez, 2006).

En este caso, la tesista no había hecho ninguna mención a «disciplinas», por tanto, no se entendía que quería decir con «estas disciplinas». «¿Qué disciplinas?», pregunté, porque lo habitual es que el/la lector/a asuma que esa expresión refiere a algo ya mencionado. Si ese «algo» no está, el texto se vuelve confuso y, en términos teóricos, seguramente erróneo.

En ese caso, la cosa referida no está. Pero veamos un caso en que sí está pero no es referida de modo correcto:

Del modelo biomédico se desprenden ciertas nociones de salud y enfermedad. Ellos no incorporan en su comprensión los factores sociales vinculados a los problemas del cuerpo.

Aquí no queda claro a qué se refiere ese «ellos»: no hay nada en la oración ni había antes que fuera masculino y plural (que son las condiciones que la cosa referida debería reunir porque «ellos» es masculino y plural). Conversando con la tesista me dijo que ese «ellos» refería a ¡«los médicos»! Claro, eso es algo que sólo estaba en su cabeza (o en alguna versión previa del texto) y que no aparecía en el texto actual. Lo que aparecía era «modelo biomédico», expresión que habría podido ser reemplazada por algo masculino y singular como «éste» o «el mismo».

En definitiva y como dije antes, lo importante es no desorientar al/a la lector/a: si se habla de «fases», conviene seguir hablando de «fases» y si se quiere aludir a dichas fases, debe escribirse «éstas», «aquéllas» o, justamente, «dichas fases». De ese modo, no habrá lugar a dudas y el texto ganará en coherencia interna y también en claridad. Cierro con un ejemplo de este texto: en el punto *Si se escribe con atención al género, se debe ser consistente*, me referí a «dos apuntes» y luego volví a eso diciendo «Primer apunte: [...]» y luego «Segundo apunte: [...]». Si hubiera escrito «segundo comentario» u «otro comentario», el truco no habría funcionado bien.

Cuidar las deixis

Continúo con un tema cercano al anterior. Es muy común que estudiantes y tesisistas vinculen oraciones con (lo que yo llamo) *conectores*. En general, son deixis de discurso: elementos lingüísticos que remiten a otro elemento del mismo texto.

En la línea de lo anterior, cuando uno escribe «como dije antes», «allí» o «dicho factor» se está refiriendo a *otra cosa* que está (o debería estar) antes en el mismo texto. Eso es una deixis de discurso. Si eso a lo que la deixis refiere no existe, *el truco no funciona*. Esto parece un detalle pero no lo es: muestra, como sostuve en la introducción teórica, que en la escritura están contenidas las relaciones teóricas y que si «se escribe por escribir» o si se considera que la escritura es sólo «una forma de decir» seguramente se cometerán errores teóricos. Claramente, no es lo mismo que la palabra *éste* refiera a «el sindicato» que a «el gobierno».

También son deixis de discurso *donde*, *cuan-do*, *quien/quienes*, *el/la que o los/las que*, *lo que*, etc., cuando los términos se utilizan para referir a algún otro elemento presente en el texto. Digo que se suelen utilizar como «conectores» porque los/as estudiantes y tesisistas los usan para *conectar* lo que yo considero que deberían ser dos o más oraciones. Los errores más habituales a este respecto son dos: usar un conector erróneo y abusar de ellos. Veamos.

Cada una de estas deixis se utiliza para algo concreto. *Donde* refiere a un lugar que debería haberse mencionado antes. *Cuando* a un lapso de tiempo o época. *Quien* o *quienes* a una persona o unas personas, al igual que *el*

que o la que y los que o las que. Lo que o que refiere a una cosa, etc. De este modo, si uso la deixis de tiempo *cuando... debe* haber algún lapso de tiempo o época mencionados antes. Lo mismo para las demás deixis. Si no, la deixis está mal utilizada bien *porque no refiere a nada*, bien porque lo refiere de modo incorrecto (como vimos en el punto anterior cuando hablé del uso de «ellos»). Veamos un ejemplo.

Esta respuesta trajo consigo cambios en la estructura estatal y económica, en donde se hizo eminente remplazar la figura del Estado proteccionista por un Estado subsidiario entre el mercado y el individuo.

En este ejemplo, «en donde» alude a un lugar que no se ha mencionado antes: ¡no hay ningún lugar allí! La «respuesta» o «los cambios en la estructura estatal y económica» no son lugares, *son cosas*. Lo correcto habría sido (haciendo caso omiso de los otros problemas que el texto presenta, como el uso de la palabra «eminente»): «Esta respuesta trajo consigo cambios en la estructura estatal y económica, los cuales hicieron eminente remplazar la figura del Estado proteccionista por un Estado subsidiario entre el mercado y el individuo». Así, «los cuales» alude a los «cam-bios».

En fin, debe resultar totalmente claro a que refiere una deixis. Típicamente, el referente deberá encontrarse antes y habitualmente cerca: en mi caso, al encontrar la deixis «lo que» voy hacia atrás en el texto hasta encontrar *algo masculino y singular*. Si no está o hay una o más cosas masculinas y singulares, no sabré a qué refiere ese «lo que». En ese caso, *la arquitectura teórica del texto se resiente*.

Si este minucioso trabajo de concordancia no se hace correctamente, se corre el riesgo de decir algo distinto de lo que uno quiere decir o, aun peor, de decir algo que... ¡uno ni siquiera sabe qué es! Por ello, como dije, no hay que escribir por escribir: en un texto académico, *cada palabra cuenta* y está donde está por alguna razón. Cuando pregunté a esa tesis a qué aludía la expresión «en donde» me contestó que no sabía. Mi respuesta no fue muy cortés, aunque fue sincera: «Si no lo sabes tú, ¿cómo esperas que alguien lo sepa?».

Adicionalmente, el segundo error más habitual: los/as estudiantes y tesisas tienden a

abusar de conectores de este tipo. Así las cosas, además de ser incorrectamente usados, *son abusados*. Yo llamo «prosa policial» a la escritura resultante, en alusión a la forma en que, estereotípicamente, cierto personal de policía suele escribir denuncias y en las que abundan los conectores como «lo que», «donde» o «lo cual».

En el caso de detectar tal abuso, mi recomendación es separar en oraciones breves la (habitualmente muy larga) oración compuesta con base en conectores. Lo mismo vale para el uso de otros conectores, como el gerundio (como *siendo* o *estando*), muy habituales en las tesis.

Cierro este punto con un ejemplo que tiene todo tipo de conectores («donde», «controlando», «siendo» y comas). Además, presenta un doble espacio entre «las» y «tecnologías» (ver más adelante) y exceso de comas. He marcado los conectores en cursiva para destacarlos.

En el caso de Chile podemos identificar las tecnologías de género que norman la maternidad, desde las instituciones estatales, *donde* la biopolítica implica el ejercicio del poder y control social para administrar los cuerpos, *controlando* los límites de la creación de la sociedad (Foucault, 1980), *siendo* esto ejemplificado en la reglamentación de las normas de fertilidad implementadas por el Ministerio de Salud (Castro y cols., 2002), y de manera específica el ejercicio de la maternidad en el área psicosocial, *encontrando* su nicho en el Servicio Nacional de Menores (SENAME), que es definido como «un organismo gubernamental centralizado, colaborador del sistema judicial y dependiente del Ministerio de Justicia».

A mi juicio, esta oración es muy confusa. Yo sugeriría empezar de cero. Como mínimo, debería transformarse en tres o más oraciones. Sin retocar la oración de forma radical, es decir, sólo quitando y reemplazando conectores, la oración podría transformarse en algo como:

En el caso de Chile, podemos identificar tecnologías de género que norman la maternidad en las instituciones estatales, en las que la biopolítica implica el ejercicio del poder y el control social para administrar los cuerpos y, así, controlar los límites de la creación de la sociedad (Foucault, 1980). Un ejemplo de tales tecnologías de género es la reglamentación de las normas de fertilidad implementadas por el Ministerio de Salud (Castro y cols., 2002). De manera más específica, también podemos identificarlas en la forma en que se gestiona la maternidad en el área psicosocial, particularmente en el Servicio Nacional de Menores (SENAME).

Los diálogos se introducen con rayas

Los/as hablantes de un diálogo se señalan con rayas (no con guiones):

—Quiero decir: ¿qué es un regalo de no-cumpleaños?

—Un regalo que te hacen cuando no cumples años, por supuesto.

Alicia lo pensó un poco.

—Me gustan más los regalos de cumpleaños —dijo al fin.

—¡No sabes de qué hablas! —exclamó Humpty Dumpty—. ¿Cuántos días hay en un año?

—Trescientos sesenta y cinco —dijo Alicia.

Los diálogos citados se consignan según el modelo : «Xxxx»

Es muy habitual, en el uso cotidiano del lenguaje y un poco menos en textos académicos, citar de forma literal expresiones ajenas o propias. En esos casos, el extracto de diálogo se considera una cita y, por tanto, se consigna del mismo modo que la cita de un texto:

Ella me dijo: «¿Por qué debería importarme?». Y yo le contesté: «Porque eres su madre».

Cuando, tras el diálogo, la oración continúa, no son necesarios los dos puntos:

Cada vez que me dicen «¡No vengas!», yo me hago el desentendido y voy igual.

Tras título o subtítulo, evitar la sangría en la primera oración del párrafo

En ocasiones, no se usa sangría en la primera oración del párrafo inmediatamente posterior a un título o subtítulo. No es obligatorio hacerlo así: es sólo un canon más o menos establecido para los textos académicos y no académicos y que me parece elegante.

Veamos un ejemplo.

A la deriva

El hombre pisó algo blanduzco, y en seguida sintió la mordedura en el pie. Saltó adelante, y al volverse, con un juramento vio una yaracacusú que, arrollada sobre sí misma, esperaba otro ataque.

El hombre echó una veloz ojeada a su pie, donde dos gotitas de sangre engrosaban dificultosamente, y sacó el machete de su cintura. La víbora vio la amenaza y hundió más la cabeza en el centro mismo de su espiral; pero el machete cayó de lomo, dislocándole las vértebras.

El criterio es no usar sangría en la primera oración tras título o subtítulo. En este caso el título es «A la deriva». Como se ve, la prime-

ra oración («El hombre pisó [...]») no lleva sangría y la segunda («El hombre echó [...]») sí.

Preguntas en medio de oraciones

En general, los/as estudiantes y tesisistas asumen que una pregunta siempre se inicia con mayúsculas. Por ello escriben:

Por eso usted hablaba de la educación que usted..., vino con el tema a la casa de alguna manera, y que usted lo hablaba en familia ese tema ¿Cómo fue eso?

En ocasiones, hay una coma antes del signo de pregunta. En realidad, una pregunta no tiene por qué empezar con mayúscula. Hay dos opciones: comenzar una oración nueva (en cuyo caso la pregunta se inicia con mayúscula) o poner una coma e iniciar la pregunta con minúscula:

Por eso usted hablaba de la educación que usted..., vino con el tema a la casa de alguna manera, y que usted lo hablaba en familia ese tema. ¿Cómo fue eso?

O:

Por eso usted hablaba de la educación que usted..., vino con el tema a la casa de alguna manera, y que usted lo hablaba en familia ese tema, ¿cómo fue eso?

Los puntos suspensivos son tres

Los puntos suspensivos se utilizan para señalar palabras e ideas sin terminar y es muy habitual necesitarlos en transcripciones de entrevistas en la medida que provienen de lenguaje hablado:

Usted dice que... Bah, según lo que yo entendí, usted dice que no hay ninguna relación entre ella y usted.

Si me cen... Si me centro en todo, no doy abasto.

También, y más comúnmente en textos académicos, para dejar alguna idea «flotando»:

Quizás por eso parece no haber mujeres en la historia de la filosofía... Pero ése es otro tema.

En estos casos (y siempre), los puntos suspensivos *son tres*. No dos, ni cuatro ni ningún otro número. *Tres*.

Los signos de admiración y pregunta y los puntos suspensivos operan como cierre de oración

Tras un signo de pregunta de cierre (?), un signo de admiración de cierre (!) y punto suspensivos (...), no van punto seguido o final. Por tanto, es incorrecto escribir:

¿Quién tiene identificación?

¡No me molestes más!

Me quedé pensando....

Cuidado con los dobles espacios

Un texto académico se escribe una vez ¡y se reescribe muchas! En ese eterno sobado y resobado del texto, suelen quedar dobles espacios entre palabras. El *Word* no los arregla automáticamente: la forma artesanal de solucionar el problema es prestando tanta atención como para encontrar a Wally:

Una de estas expresiones, es que actualmente, se ha logrado una mayor financiación para proyectos dedicados a la primera infancia.

(Where is Wally?).

La forma más rápida y segura, de todas maneras, es usar la función *Buscar/Reemplazar* del *Word*: se «escribe» un doble espacio en *Buscar*, uno simple en *Reemplazar* y se hace clic en *Reemplazar todo*. El espacio simple se «escribe» del siguiente modo: se pone el cursor en *Buscar* y se presiona una vez la barra espaciadora. Para el espacio doble, algo similar: se pone el cursor en *Reemplazar* y se presiona dos veces la barra espaciadora.

Tras dos puntos va una minúscula

Otro error, derivado de la «mayusculitis», es empezar con mayúsculas tras dos puntos. Lo correcto es empezar con minúscula (a no ser que se trate de una cita o diálogo citado o tras «Estimado:», «Amiga mía:» o algo similar en el encabezado de una carta). Como ejemplo, vaya el título de este documento: «La escritura académica: errores habituales».

Una política para las líneas viudas y huérfanas

No es una regla idiomática, sino una cuestión estética o una forma de que el/la lector/a no se pierda: si, casi al terminar una página, empieza un párrafo nuevo y cabe sólo una línea de él, es mejor empezar ese párrafo en una nueva página. Esa línea se conoce como «viuda». Algo similar en el caso de consignar una cita: si se introduce la cita diciendo: «A este respecto, la autora sostiene: [...]», es mejor que la cita no quede en una página aparte. Recomendando pasar la oración que introduce la cita a la página siguiente. Misma política cuando lo que queda (casi) al final es un título o subtítulo: mejor pasar el apartado completo —es decir, desde el título o subtítulo

lo en adelante— a la página siguiente. De este modo, el bloque semántico no quedará separado.

También existen las líneas «huérfanas»: aquellas que quedan solas al inicio de una página y tras las cuales empieza un párrafo nuevo. Considero que, en textos académicos, este caso no es tan grave y no veo problema en mantenerlas. De hecho, para solucionar esto, es probable que haya que pasar un párrafo largo a la página siguiente (creando, en consecuencia, un gran espacio en blanco en la página anterior).

En todo caso y dado que las líneas viudas y huérfanas cambian todo el tiempo a medida que se retoca el texto, no conviene revisar esta cuestión hasta no contar con la versión definitiva, es decir, diez segundos antes de la fecha de entrega o, en el caso de un artículo científico o libro, en las pruebas de impresión.

Por otra parte, el *Word* —en el menú *Formato*, submenú *Párrafo*— cuenta con la posibilidad de «controlar» las líneas viudas y huérfanas, es decir, de evitarlas. Al igual que en el caso de los dobles espacios, usar esta función permite automatizar el proceso, aunque, en mi experiencia, no es del todo eficiente: por ejemplo, cuando la línea viuda está constituida por un título o subtítulo, en la medida que tras éstos habitualmente habrá un espacio y el *Word* no los considerará como línea viuda). Adicionalmente, la función no es útil cuando se requiere un criterio más flexible (como pasar dos líneas viudas a la página siguiente por las razones que sean).

Los prefijos se unen a las palabras

Los prefijos se unen a las palabras. Así, se escribirá *codirigir*, *preconcepto*, *antediluviano*, *expresidente*, *virreina*, *supermodelo*, *posdiktadura* y *contraargumento*. Los prefijos en esos casos son: co-, pre-, ante-, ex-, vi-, super-, pos- y contra-. Los prefijos no se separan de las palabras (*ex candidato*) ni se usan guiones (*ex-marido*). Esto es así incluso en casos que se ven bastante extraños como *co-construir*, *antirrepresentacionismo* o *sociohistórico*.

Se usa guion en dos excepciones: cuando la palabra se inicia con mayúscula (*pro-OTAN* o *mini-USB*) o cuando lo que sigue al prefijo es un número (*pre-1970* o *super-8*). Se separa el

prefijo en una excepción: cuando se trata de una serie de palabras que opera como una sola (*ex relaciones públicas* o *pro pena de muerte*).

Las citas y los elementos de una lista deben seguir la forma en que son introducidos.

Hay dos formas de introducir citas. La más común es:

A este respecto, la autora sostiene: «La Concer-tación no cuestionó ni alteró el modelo económico impuesto por la dictadura» (Aguilera, 2009, p. 22). De ese modo, [...].

Si se suscriben las normas APA y la cita es de más de 40 palabras se usa otra forma:

A partir de la definición dada por Garfinkel de etnometodología podemos desarrollar algunas de las principales ideas de este enfoque teórico:

Utilizo el término etnometodología para referirme a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones indexicales y otras acciones prácticas como partes de las continuas realizaciones que logramos gracias a nuestra destreza en la organización de las prácticas de la vida diaria (Garfinkel 1967, p. 11).

La noción de indexicalidad a la que se refiere Garfinkel es utilizada para dar cuenta tanto de las declaraciones y manifestaciones que empleamos en el curso de la conversación como de las actividades de orden práctico que realizamos cotidianamente.

(Nótese que en este último caso hay una sangría mayor para el párrafo citado y la letra es más pequeña).

Hay una forma más avanzada de citar: introduciendo la cita en la oración que uno escribe. En la medida en que dos textos (a veces muy) diversos se fusionan, se debe pensar en el texto que uno escribe y en la cita *como en un solo texto*. Más concretamente esto supone juntar dos oraciones en una y eso, claro, genera dificultades adicionales. En todo caso, es algo que hacemos todo el tiempo. Nadie diría: «Ha pasado mucho tiempo desde la última vez que nos vimos esta mesa tiene una pata floja». ¡Hay dos oraciones ahí! Y una no tiene nada que ver con la otra. Análogamente, uno debe ser muy cuidadoso al juntar dos oraciones en un texto académico. Tanto así que la oración final *debe poder leerse como una sola* y no como un *collage* de dos o, peor aún, como dos oraciones incompatibles. Veamos un texto no logrado (que he arreglado un poco para volverlo más legible):

La falta de tiempo «se transforma en un fracaso personal de encontrar tiempo y en el giro negati-

vo que caracteriza particularmente la subjetivación bajo el neoliberalismo, el juicio negativo recae en el *self*».

Antes que nada, nótese que no hay dos puntos: la oración, simplemente, sigue y uno sabe que empieza una cita porque aparecen comillas. En todo caso, lo importante es esto: *la oración citada debe ser coherente con la oración que uno escribió*. En este caso, lo que la tesista escribió es «La falta de tiempo». La coherencia está bien lograda al principio: queda bien decir «La falta de tiempo *se transforma*». Parece una sola oración: hay un sujeto («La falta de tiempo») y un predicado coherente («se transforma»). Pero luego aparece algo que no encaja con el sujeto «la falta de tiempo» y es «el juicio negativo recae sobre el *self*». ¡Eso es una nueva oración! Hay un nuevo sujeto y un nuevo verbo. Así, esa parte no debería ir o, al menos, no debería ir ahí.

El ejercicio que se puede hacer para verificar si el intento salió bien es unir las diversas partes para ver cómo quedan. En este caso, es claro que no quedaría bien decir: «La falta de tiempo el juicio negativo recae en el *self*».

Este criterio de concordancia también aplica a las listas: todos los elementos de una lista deben ser coherentes con la forma en que la lista fue introducida. Por ejemplo, si se escribe «Este proceso se divide en: [...]», lo correcto es que cada elemento de la lista *sea compatible con esa oración*. Por ejemplo, «Fase de expulsión» o «Segunda etapa». No serían correctos elementos como «No está claro si [...]» o «Se ha sugerido que [...]». Es muy común encontrar este error en los últimos elementos de una lista, cuando quien escribe ya olvidó cómo introdujo la lista o, aun peor, acerca de qué está escribiendo. Para cerciorarse de que la lista quedó bien, es útil leer cada elemento inmediatamente tras la expresión con que fue introducido. Tomando el ejemplo, resultaría un poco desconcertante leer: «Este proceso se divide en: Se ha sugerido que [...]».

Cuando una oración va completa entre paréntesis, se cierra con un punto

Durante algún tiempo y porque no tenía una hija de la que ocuparme, me obsesioné con saber si cuando una oración se halla completa entre paréntesis debe cerrarse con el paréntesis o con un punto. Asumía que con el pa-

réntesis porque es muy común ver ese recurso en la literatura de ficción, como en este pasaje de *Pierre Menard, autor del Quijote* de Jorge Luis Borges (1956/2005, p. 58):

El texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo casi infinitamente más rico. (Más ambiguo, dirán sus detractores; pero la ambigüedad es una riqueza.)

Pues, en esto, la RAE no da a Borges la diestra: la oración *se cierra con un punto*, tal como puede observarse en el siguiente ejemplo:

¿Pero tienen también significado en este juego nombres que nunca han sido empleados para una herramienta? Supongamos que «X» fuese un tal signo y que A le diese este signo a B. Pues bien, podrían incluirse también tales signos en el juego de lenguaje y B tendría quizá que responder también a ellos con un meneo de cabeza. (Podría concebirse esto como una especie de diversión de los dos).

Toda oración se cierra con punto

La norma que aplica en el punto anterior es más general. En ocasiones y muy comúnmente en textos académicos, se citan oraciones o párrafos completos. Otra vez, asumí que, en tanto el punto pertenecía al texto citado, oraciones de este tipo se cerrarían con las comillas. Así:

[Un dispositivo es] «todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.»

Tan convencido estaba que esta forma puede hallarse profusamente en mi manual (Bassi, 2015). De hecho, el asunto implicó más de un rifirrafe con el editor. Escribí, por ejemplo (p. 73):

[...] Feyerabend, al que no había con qué atarlo, sugería que el chamanismo o el vudú tienen el mismo estatus que la ciencia y deberían, en consecuencia, tener el mismo acceso a instituciones como la universidad. («Desmembrad a ese radical, por favor. Gracias. Muy amables.»)

El editor tenía razón. La forma correcta es:

(«Desmembrad a ese radical, por favor. Gracias. Muy amables.»).

Algo análogo para el ejemplo previo:

[Un dispositivo es] «todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.»

Otro ranquin: paréntesis y corchetes

Para terminar, otro recurso muy utilizado en textos académicos: incluir aclaraciones dentro de aclaraciones. En esos casos, se utiliza la fórmula: (X[X]X). Un ejemplo:

El autor parece compartir la confusión que existe a este respecto (*Let It Be* [1970], fue grabado antes que Abbey Road [1969], aunque salió al mercado más tarde).

Adicionalmente, los corchetes se utilizan para señalar extractos quitados o agregados a un texto citado. Es habitual, en ese caso, quitar partes de dicho texto porque no son pertinentes o porque no son coherentes con la forma en que la cita fue introducida. En la medida que un texto citado *no puede ser alterado*, es necesario señalar las sustracciones y adiciones. Hay buenos ejemplos de ambos casos en el punto anterior: «[Un dispositivo es]» no se hallaba en el texto original y «[...]» indica que algo fue quitado antes de «Feyerabend».

Sumario y cierre

Hasta aquí llega la casuística de que dispongo a día de hoy. Seguro irá aumentando: el lenguaje en general y la escritura en particular cambian como todo lo social cambia. Habrá novedades.

Como fuere, en este trabajo he tratado 30 errores habituales en la escritura académica con el fin de contribuir a hacerlos más notorios y proponer formas de abordarlos. De todas maneras y como considero que nada constituye un error *per se* sino que algo *se constituye* como error respecto de un orden normativo, he declarado mi posición respecto de la relación entre el lenguaje y el mundo y, muy particularmente, explicitado cuáles son los puntos de referencia teóricos (es decir, políticos) desde los cuales entiendo una forma de escritura como error y sugiero tal o cual abordaje. De todas maneras, una declaración así no cambia el carácter esencialmente normativo de este artículo y su inserción en lo que antes llamé «micropenalidad». Al respecto y en la línea de lo dicho antes, sólo podría decir que se trata de un micropenalidad *justificada*.

Cierro con una nota menos policiaca: sé —porque lo veo en mis estudiantes y colegas y porque lo he vivido— lo frustrante que es hacer un gran esfuerzo para escribir aceptablemente y recibir de vuelta unas páginas llenas

de tachones y signos de pregunta o un archivo plagado de comentarios crueles. En mi defensa, puedo decir que comento honestamente lo que veo y que no me habita ninguna intención distinta a ayudar a los/as estudiantes, tesisistas y autores/as de artículos científicos a mejorar sus escritos. Estoy seguro de que, en general, ése es el espíritu que anima a quienes nos ocupamos de leer, comentar y evaluar textos.

Con todo y como dije antes, el orden (académico) que habitamos y sostenemos requiere socializar nuevos/as integrantes. Así, considero esas sanciones inevitables y trato de presentarlas en positivo: esas sanciones, parte de aquella «micropenalidad», no solo tienen, siguiendo a Foucault, un carácter represivo sino también *uno productivo*: he visto textos, particularmente en talleres de tesis, empezar horriblemente, mejorar increíblemente y acabar en el estatus de texto publicable. No media milagro entre una y otra cosa (descreo por completo de la inspiración y el genio). *Sólo media trabajo arduo y constante*. Así, si se toman esas frustrantes sanciones en su vertiente productiva y se reescribe, y se rescribe, y se reescribe, *las recompensas suelen ser grandes*. Esa habilidad –acusar el golpe, revisar y reescribir– es intransferible: la única forma de mejorar la escritura que tiene cada uno/a es (re)escribiendo. No hay atajos.

Espero haber contribuido a esa tarea.

Referencias

- Althusser, Louis (1989/2005). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th edition)*. Washington: APA.
- Arensburg, Svenska; Haye, Andrés; Jeanneret, Francisco; Sandoval, Juan & Reyes, María José (2013). From the subjectivity of the object to the subjectivation of research: Practices of social research in Chile. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 232-256.
- Barnes, Barry (1974). *Scientific knowledge and sociological theory*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Barnes, Barry (1985/1987). *Sobre ciencia*. Barcelona: Labor.
- Bassi, Javier (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado*. Santiago de Chile: FACSIO/El buen aire.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1967/2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloor, David (1976/2003) *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Borges, Jorge Luis (1966/2005). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Comte, Augusto (1844/1958). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Elger, Dietmar (2004). *Dadaísmo*. Madrid: Taschen.
- Ferreira, Daniel (2014). *Rebelión de los oficios inútiles*. Buenos Aires: Clarín-Alfaguara.
- Foucault, Michel (1975/2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez Torrego, Leonardo (2006/2007). *Hablar y escribir correctamente. Gramática del español actual*. Madrid: Arco.
- González-Ruibal, Alfredo (2006). Experiencia, narración, personas: elementos para una arqueología comprensible. *Complutum*, 17, 235-246.
- Haley, Jay (1980). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Harding, Sandra (1987). Is There a Feminist Method? En Sandra Harding (Ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 1-14). Bloomington e Indianapolis: Indiana University Press.
- Ibáñez, Jesús (1986/2010). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. En Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez & Francisco Alvira, (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 57-98). Madrid: Alianza.
- Ibáñez, Tomás (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa.
- Íñiguez-Rueda, Lupicinio (2013, 7 al 11 enero) *Usos, abusos y malos usos de la investigación cualitativa: reflexiones sobre los criterios de calidad y la artesanía de la investigación a partir del análisis del discurso y la etnografía*. Curso de extensión dictado en la Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, Chile.
- James, William (1907/1997). *Lecciones de pragmatismo*. Madrid: Santillana.
- Klimovsky, Gregorio (1994/2005). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. Buenos Aires: A-Z.

- Latour, Bruno (1987/1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Barcelona: Labor.
- Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1979/1986). *Laboratory life. The construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Locke, David (1992/1997). *La ciencia como escritura*. Madrid: Cátedra.
- Lyotard, Jean-François (1986/2012). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega Arjonilla, Esther & Platero Méndez, Raquel Lucas (2015). Movimientos feministas y trans* en la encrucijada: aprendizajes mutuos y conflictos productivos. *Quaderns de Psicologia*, 17(3), 17-30.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1280>
- Ortega y Gasset, José (1937). Miseria y esplendor de la traducción. En José Ortega y Gasset, *Obras completas. Tomo V* (pp. 431-452). Madrid: Alianza.
- Pérez Soto, Carlos (1998/2008). *Sobre un concepto histórico de ciencia. De la epistemología actual a la dialéctica*. Santiago de Chile: LOM.
- Potter, Jonathan (1996/2006). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española (2012). *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*. Extraído de http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf
- Reynoso, Carlos (2003). *Presentación*. En Carlos Reynoso (Ed.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 11-60). Barcelona: Gedisa.
- Rorty, Richard (1972). The world well lost. *The Journal of Philosophy*, 69(19), 649-665.
- Rorty, Richard (1979/2001). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Wittgenstein, Ludwig (1952/1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/2000) *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, Ludwig (1922/2010). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Woolgar, Steve (1988/1991). *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos.
- Wright Mills, Charles (1959/2003). *La imaginación sociológica*. México: FCE.



JAVIER ERNESTO BASSI FOLLARI

Javier Bassi es licenciado en psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina, 2000) y doctor en psicología social por la Universidad Autónoma de Barcelona (2008). Trabaja en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Andrés Bello (ambas en Chile) y sus áreas de interés son el diseño de proyectos de investigación, la epistemología y la sociología de las ciencias sociales y la metodología cualitativa.

DIRECCIÓN DE CONTACTO

javier.e.bassi@gmail.com

FORMATO DE CITACIÓN

Bassi Follari, Javier Ernesto (2016). La escritura académica: 30 errores habituales y cómo abordarlos. *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1342>

HISTORIA EDITORIAL

Recibido: 02/04/2016
1ª Revisión: 08/04/2016
Aceptado: 14/04/2016